

Wieneke, Julia

## **Musik vermitteln in Kompositionsprojekten. Eine qualitative Untersuchung schulischer Projektarbeit**

Clausen, Bernd [Hrsg.]: *Vergleich in der musikpädagogischen Forschung*. Essen : Die Blaue Eule 2011, S. 261-294. - (Musikpädagogische Forschung; 32)



Quellenangabe/ Reference:

Wieneke, Julia: Musik vermitteln in Kompositionsprojekten. Eine qualitative Untersuchung schulischer Projektarbeit - In: Clausen, Bernd [Hrsg.]: *Vergleich in der musikpädagogischen Forschung*. Essen : Die Blaue Eule 2011, S. 261-294 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-89805 - DOI: 10.25656/01:8980

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-89805>

<https://doi.org/10.25656/01:8980>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

# **Musikpädagogische Forschung**

## **Research in Music Education**

**Bernd Clausen**  
**(Hrsg.)**

### **Vergleich in der musikpädagogischen Forschung**

#### **Comparative Research in Music Education**



**Themenstellung:** Der Vergleich als konstitutives Element des Erkenntnisprozesses mit der Möglichkeit begrifflicher Differenzierung und/oder als Ordnungsverfahren macht ihn in vielen Wissenschaftsbereichen zur zentralen Methode. Die AMPF-Tagung 2010 im Kloster Frenswegen/Nordhorn widmete sich dem Vergleich in unterschiedlichen Gegenstandsbereichen. Die in diesem Band versammelten Beiträge dokumentieren eindrücklich seine hohe Relevanz in der musikpädagogischen Forschung, regen zu weiteren Untersuchungen an, machen aber gleichzeitig auf Desiderate aufmerksam. So weist beispielsweise der Gastbeitrag von Lucy Green auf die komplexe Bildung musikalischer Identitäten in einer globalisierten und glocalisierten Welt hin, die bisher zu wenig Berücksichtigung in der Musikpädagogik gefunden hat.

**Subject:** Comparison as a method to determine and quantify relationships has widely been accepted as an indispensable element of research. This edition of the proceedings of the 32nd annual conference of the German Association for Research in Music Education (AMPF) covers a wide range of topics from improvisational strategies, to vocal practice in schools from a systemic constructivist perspective etc. In addition several quantitative and qualitative studies put emphasis on comparison in music educational research from various perspectives.

**Der Herausgeber:** *Bernd Clausen*, seit 2008 Professor für Musikpädagogik/Musikdidaktik an der Hochschule für Musik Würzburg, arbeitet vor allem in den Bereichen der Komparativen Musikpädagogischen Forschung sowie der Inter-/Transkulturellen Musikdidaktik an der Herausarbeitung von Schnittstellen zwischen Musikethnologie und Musikpädagogik.

# Inhalt

*Bernd Clausen:*

Vorbemerkung

Introductory Remark

9

## Beiträge zum Tagungsthema

*Lucy Green:*

Musical identities, learning and education: Some cross-cultural issues

11

*Michael Ahlers:*

Text – Musik – Bild. Ausgewählte Ergebnisse einer interdisziplinären Studie zum Vergleich von Kreativstrategien im Rahmen von Improvisation

35

Text – Music – Image. An interdisciplinary Study on Comparison of Improvisational Strategies

57

*Nina Dyllick:*

Vokalpraxis in der Schule – Durch eine systemisch-konstruktivistische Perspektive zu einem veränderten fachdidaktischen Verständnis?

59

Vocal Practice in Schools – By Means of a Systemic Constructivist Perspective to a Modified Understanding of Didactic?

83

*L. Oberhaus, J. von Hasselbach, A. Glatz, D. Oesterreich, Eva Schulze:*

Solo oder Trio? Einzelplanung und Kooperative Planung im Vergleich. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über künstlerische Fächerverbünde Baden-Württembergs

85

Solo or trio? A comparative study of individual and cooperative lesson planning. Findings from an empirical study of artistic interdisciplinary courses in Baden-Württemberg

111

*Barbara Roth, Kurt Sokolowski:*

Die Bedeutung von Motivation und Volition beim Üben eines Musikinstrumentes: Was unterscheidet das Üben unter Lust und Unlust? Ergebnisse einer Tagebuchstudie mit Instrumentalschülern und Schulmusikstudierenden 113

The significance of motivation and volition for practising musical instruments: What makes the difference between practicing keenly or reluctantly? Results of a diary-based study with pupils and students of schoolmusic 144

*Philipp Ahner:*

Wahlentscheidung „Musikunterricht“ in der Sekundarstufe II 147

Choosing Music in Secondary Education 174

*Winfried Sakai:*

Musikpräferenzen von Grundschulkindern in urbanem Kontext. Vergleichende Analysen quantitativer Daten am Merkmal Migrationshintergrund 177

Music Preferences of Primary school children in urban context. Comparative analysis of quantitative data with migration background as criterion 202

*Shengying Luo:*

Die Förderung der Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit im Musikunterricht der Grundschule. Eine komparative Studie zwischen China und Deutschland am Beispiel Peking und Hannover 205

Promoting Expression and Communication in Primary School Music Education. A comparative case study between China (Beijing) and Germany (Hanover) 209

## Methodologisches Forum

*Stefan Hörmann:*

Im Gespräch: Systematische Musikpädagogik 211

Under discussion: Systematic Music Pedagogy 223

*Anne Niessen, Ulrike Kranefeld, Andreas Lehmann-Wermser:*

Bericht über die Sitzung des „Arbeitskreises Qualitative Forschung in der Musikpädagogik“ (QFM) 225

Report on the meeting of the Study Group “Qualitative Research in Music Education“ (QFM) 229

*Christine Moritz:*

Transkription von Videodaten über einer Zeitachse – die Feldpartitur in der musikpädagogischen Forschung 231

Transcription of video data over a timeline: the ‘Feldpartitur’ in Music Educational Research 259

## Freie Beiträge

*Julia Wieneke:*

Musik vermitteln in Kompositionsprojekten. Eine qualitative Untersuchung schulischer Projektarbeit 261

Learning Music Through Composing. A Qualitative Study of Art Projects in Schools 292

*Anja Bossen:*

Rhythmisch-musikalische Unterstützung des Schriftspracherwerbs – das BeLesen-Training 295

“BeLesen-Training” – a Remedial Instruction Concept for rhythmic-musical support in relation to Written Language Acquisition in multilingual learning groups 314

JULIA WIENEKE

# Musik vermitteln in Kompositionsprojekten

## Eine qualitative Untersuchung schulischer Projektarbeit

### 1 Auswahl von Forschungsfeld und Forschungsfrage

Innerhalb der letzten zehn Jahre ist von einer wachsenden Zahl außerschulischer Kulturinstitutionen ein Interesse an musikpädagogischer Projektarbeit in der Schule zu verzeichnen.<sup>1</sup> Dabei steht zunehmend die Vermittlung von Musik in kreativen Kompositionsprojekten im Mittelpunkt, bei denen die SchülerInnen selbst nach thematischen oder musikalischen Vorgaben eigene Kompositionen erfinden.<sup>2</sup> Der Begriff „Komposition“ für von SchülerInnen geschaffene Werke ist allerdings in der musikpädagogischen Literatur nur selten anzutreffen, es werden vielfach alternative Begriffe wie „Musik erfinden“ vorgezogen (HELMS, SCHNEIDER UND WEBER 2005: 57f.; NIMCZIK 1997: 169ff.; SCHMITT 1997: 187ff.; KRAMER 1997: 335ff.; SCHWABE 1992<sup>3</sup>). Der Respekt vor den schöpferischen, kreativen Leistungen „großer“ Komponisten<sup>4</sup> und damit eine bewusste, auch begriffliche Abgrenzung der „Meister-Werke“ von Schülerprodukten wird auf diese Weise scheinbar sichergestellt.<sup>5</sup> Während man sich im Gefolge der Genieästhetik und eines entsprechenden Kreativitätsbegriffs auf die Leistungen einiger weniger herausragender Persönlichkeiten konzentrieren konnte, so sollte im Musikunterricht des 21. Jahrhunderts allerdings ein demokratischer Ansatz von Bildung verwirklicht werden. Seit GUILFORDS (1968: 77–96) bahnbrechender Rede vor 60 Jahren gewann „Kreativität“, die sich hier in Form von produktiver Auseinandersetzung mit musi-

<sup>1</sup> Siehe beispielsweise bei SCHUBERT, BENDZUCK (2005).

<sup>2</sup> Siehe MERTENS (2010). Die Anzahl der Workshops hat sich im Zeitraum von nur zwei Spielzeiten (2003/04 bis 2005/06) mehr als verdoppelt und ist damit die am stärksten wachsende Kategorie musikpädagogischer Veranstaltungen der Orchester.

<sup>3</sup> Bei dem Buch von SCHWABE deutet allerdings der Untertitel „Improvisieren in der Gruppe für Anfänger und Fortgeschrittene“ auf eine etwas anders gerichtete Verwendung des Begriffs „erfinden“ hin.

<sup>4</sup> Von Komponistinnen war in diesem Zusammenhang bis vor vierzig Jahren überhaupt nur in Ausnahmefällen die Rede.

<sup>5</sup> In ähnlicher Weise stellt dies ECKARDT für den schillernden Begriff der Improvisation fest (ECKHARDT 1995: 208).



kalischem Material manifestiert, als allen Menschen inhärente Eigenschaft an Relevanz auch für die schulische Allgemeinbildung. Dass dabei keine klaren Grenzen mehr zwischen „Improvisation“ und „Komposition“ gezogen werden können, stellt schon Dahlhaus fest (DAHLHAUS 1979: 15).

In den hier untersuchten Kompositionsprojekten mit SchülerInnen wird von einem „emanzipatorischen Musikverständnis“ (NIMCZIK 1997: 176) ausgegangen, in dem alles Hörbare zum Material werden kann (FRISIUS 1980: 70). Die am Anfang gestellten Kompositionsaufgaben können thematischer (abstrakte Konzepte wie ‚Zeit‘ oder ‚Macht‘), außermusikalischer (Geschichten, Bilder) oder musikalischer Natur (musikalische Parameter, eine Referenzkomposition als Ausgangsmaterial) sein, die Ergebnisse konventionell, graphisch oder verbal notiert, per Tonaufnahme festgehalten oder auswendig gelernt. Gemeinsam mit außerschulischen ExpertInnen werden die über einen festgelegten Zeitraum erarbeiteten Stücke bewusst und reflektiert gestaltet und zur Aufführung gebracht.

Als Vorbilder der untersuchten Kompositionsprojekte sind vor allen Dingen englische Ensembles wie die LONDON SINFONIETTA zu nennen, die seit den 1980er Jahren vielfältige Formen von Kompositionsworkshops anbieten.<sup>6</sup> Es mag viele Gründe dafür geben, dass ausgerechnet die neue und zeitgenössische Musik bei diesen Vermittlungsangeboten in den Fokus rückt: Gerade für SchülerInnen ohne privaten Instrumentalunterricht scheinen sich hier im praktischen Umgang mit neuen und ungewöhnlichen Spielformen Möglichkeiten für eigene musikalische und kompositorische Erfahrungen zu ergeben, die ihnen im regulären Musikunterricht oft verschlossen bleiben.<sup>7</sup> Es wäre zu vermuten, dass solche Workshops in ihrer Intensität und der Zusammenarbeit zwischen MusikerInnen, KomponistInnen, LehrerInnen und SchülerInnen anderen, nur einmalig stattfindenden, musikalischen Veranstaltungen, wie z.B. Kinderkonzerten, überlegen sind.

Aus der teilnehmenden Beobachtung verschiedener Projekte in Stuttgart, Berlin, München und Bremen heraus und durch die eigene musikpraktische Mitwirkung in Kompositionsprojekten (z.B. „plug-in“ vom Büro für Konzertpädagogik) erwachsen die Forschungsfragen, die diese Untersuchung prägen:

---

<sup>6</sup> Siehe zu Lehrermaterialien die Website der LONDON SINFONIETTA (2011).

<sup>7</sup> Einige Beispiele für kreative und experimentelle Zugänge im Musikunterricht sind in der Literaturliste aufgeführt.



- Gibt es besondere Formen von Expertise für die Durchführung von Kompositionsprojekten und wenn ja, welche sind für gelungene Projektarbeit wichtig?
- Welche Prozesse beeinflussen die gemeinsame Arbeit sowohl positiv, als auch negativ?
- Welche Lernziele und Erfahrungen können die TeilnehmerInnen mit den Projekten machen?
- Können über den Vergleich mehrerer Projekttypen Gemeinsamkeiten aufgezeigt werden, die sich zu aussagekräftigen Modellen verdichten lassen?
- Können diese Modelle eine sinnvolle Ausgangsbasis sein, um Kompositionsprojekte auch quantitativ erfassen zu können?
- Gibt es äußere Strukturen, die gute Projektarbeit sicherstellen oder deren Qualität fördern?

Ein Blick auf die musikpädagogische, empirische Literatur zeigt, dass wissenschaftliche Auseinandersetzungen über die Chancen, Grenzen und Bedingungen von Kompositionsprojekten im deutschsprachigen Raum nur in geringem Umfang vorliegen.<sup>8</sup> Fast alle Arbeiten sind Projektdokumentationen, die sich auf die Darstellung und Beschreibung des Ablaufs beschränken, ohne jedoch daraus Schlüsse für die Qualität von kompositorischer Projektarbeit zu ziehen<sup>9</sup>. Ein erster Versuch der Evaluation und Systematisierung wurde in Deutschland von Peter W. SCHATT mit dem Buch *Unser Faust – meet the composer* vorgenommen (SCHATT 2009). Allerdings ist hier die Aussagekraft u.a. durch die Beschränkung auf ein einziges untersuchtes Projekt noch begrenzt.<sup>10</sup> Der Blick auf die Literatur lässt insofern den Eindruck entstehen, als

<sup>8</sup> Die kompositorischen Produkte von Kindern und Jugendlichen werden in einigen englischsprachigen Studien ins Zentrum gerückt. Dabei wird versucht, Maßstäbe für die Originalität und Kreativität der Werke messbar zu machen (HICKEY und LIPSCOMB 2006; BURNARD 2006) oder die Typen von Aufgabenstellungen durch LehrerInnen (TAFURI 2006) zu systematisieren. Allerdings handelt es sich dabei in der Regel um Komposition als Bestandteil im regulären Unterricht und nicht in Projekten mit außerschulischen Partnern.

<sup>9</sup> Siehe SCHLOHTFELDT (2009); MAST und MILLIKEN (2008); GERMAN (2006); STILLER, WIMMER, SCHNEIDER (2002); SCHNEIDER, BÖSZE, STANGL (2000).

<sup>10</sup> Im englischsprachigen Raum sind regelmäßige Evaluationen von pädagogischen Maßnahmen selbstverständlicher Teil der Bildungskultur. Ein Beispiel für die Evaluation von Kooperationsprojekten (HEDGES 2000) mit verschiedenen Kunstformen ist im Literaturverzeichnis angeführt. Dabei ging es allerdings nicht spezifisch um Kompositionsprojekte.

sei die Qualität von Kompositionsprojekten noch nicht systematisch erfassbar und als könnten keinerlei theoretische Annahmen über die Qualität von Projektarbeit getroffen werden. Die vorliegende Untersuchung soll diese Lücke schließen, musikpädagogische Impulse für die theoretische Auseinandersetzung und Weiterentwicklung von künstlerisch-pädagogischer Projektarbeit in der Schule geben.

Ziel der Forschungsarbeit ist es, Modelle und Kategorien zu entwickeln, die eine systematische Untersuchung von Kompositionsprojekten in der Zukunft erleichtern können. Auch ein Fragebogen zur Erfassung quantitativer Aspekte soll generiert werden, welcher als Instrumentarium für die Offenlegung der Projektstrukturen dienen kann. Unterschiedliche Ausprägungen in der Arbeits- und Herangehensweise sollen aufgedeckt und zugeordnet, sowie die nötigen Kompetenzen der Beteiligten kategorisiert werden. Erfahrungen und mögliche Lernziele in Kompositionsprojekten zu beschreiben ist Absicht der qualitativen Untersuchung. Aber auch problematische Aspekte, die erfolgreicher Projektarbeit hinderlich sein können, sollen erfasst werden. Im Hinblick auf die Weiterentwicklung pädagogisch-künstlerischer Arbeit in der Schule wäre es wünschenswert, solche Merkmale zu erfassen, zu beschreiben und zu systematisieren, die für die Qualität und das Gelingen von Kompositionsprojekten förderlich sind. Idealerweise sollten Impulse auch in die Aus- und Weiterbildungsinstitutionen getragen werden, damit in der Ausbildung des künstlerischen und pädagogischen Nachwuchses auf die sich ändernden Bedingungen des Berufsfelds reagiert werden kann.

## **2 Methodisches Vorgehen und Auswahl der ExpertInnen**

Im linearen Forschungsprozess der quantifizierenden Sozialwissenschaften sind die Untersuchungsabläufe konzeptionell, methodisch und empirisch klar voneinander abgegrenzt. Vor Beginn der Studie entwickelte Hypothesen und Theorien werden operationalisiert und auf messbare Vorgänge übertragen.<sup>11</sup> Dahingegen werden bei der hier angestrebten qualitativen Herangehensweise keine vorher entwickelten Theorien und Hypothesen an einem Forschungsgegenstand geprüft, sondern vielmehr ist der zirkuläre und explorative Ansatz vorrangig auf die Generierung von Hypothesen und die Verdichtung von Kategorien zu Modellen ausgerichtet (DIECKMANN 2007: 34). Im Hinblick auf das formulierte Forschungsziel und um einen Vergleich unterschiedlicher Sichtweisen zu ermöglichen, erschien die Befragung von ExpertInnen in leit-

---

<sup>11</sup> Weiterführend siehe beispielsweise FLICK (2007).

fadengestützten Interviews als besonders geeignete Methode zur Datengewinnung.

Als Interviewtyp wurde das theoriegenerierende ExpertInneninterview (BOGNER, LITTIG und MENZ 2005) ausgewählt. Es ist davon auszugehen, dass die ExpertInnen durch ihre ähnlichen Erfahrungen, Handlungsmaximen und ihr ExpertInnenwissen vergleichbare Aussagen treffen, welche dann eine generalisierende Typenbildung in der Analyse möglich werden lassen (BOGNER, LITTIG und MENZ 2005: 38). Bei der Auswahl der InterviewpartnerInnen wurden unter anderem folgende Kriterien berücksichtigt: Die Personen sollten über ein großes Maß an eigener Handlungs- bzw. Organisationserfahrung mit Kompositionsprojekten verfügen. Dabei wurde bewusst eine möglichst große Variation im Sampling angestrebt (FLICK 2007: 165), so dass Erfahrungen aus sehr unterschiedlichen Projektformen wie schulischen AGs, Kompositionsklassen, Kleinprojekten und Kooperationsprojekten integriert werden konnten. Um eine breit gestreute Perspektive der Befragten zu erlangen, wurde außerdem darauf geachtet, dass die ExpertInnen in verschiedenen Arbeitsfeldern (MusiklehrerIn, KomponistIn bzw. KompositionspädagogIn, InstrumentalistIn, HochschulprofessorIn) tätig sind. Die Arbeits- und Lebensorte der ExpertInnen erstrecken sich über große Teile der Republik, und es wurde bewusst darauf geachtet, dass sich nicht alle Personen, die Interviewerin eingeschlossen, vor Durchführung der Interviews kannten. So konnte die Gefahr, in den Gesprächen nur lokales Wissen einer geschlossenen Gemeinschaft zu erfahren, verringert werden. Es wurden insgesamt neun Einzelinterviews (jeweils zwei LehrerInnen, KompositionspädagoInnen, MusikerInnen sowie drei Hochschullehrende) von einer Dauer zwischen 75 und 100 Minuten geführt und mit Hilfe eines Minidisc-Rekorders aufgenommen. Außerdem ergab sich die Möglichkeit, ein zusätzliches Gruppeninterview mit sechs MusikvermittlerInnen zu führen, welches die Bandbreite an Aussagen vervollständigte. Abgesehen von dem später anonymisierten Gruppeninterview stimmten alle ExpertInnen einer Namensnennung zu. Nach der Transkription der Interviews wurde die Analyse der gesammelten Daten nach den Prinzipien der Grounded Theory vorgenommen (GLASER und STRAUSS 1967; CORBIN und STRAUSS 1996). Dabei wurden die Ergebnisse im Sinne der kommunikativen Validierung (FLICK 2007: 495) in regelmäßigen Abständen an die ExpertInnen rückgespiegelt und zur Diskussion gestellt.

Unterstützt durch das Programm MAXQDA stand das theoretische Kodieren mit seinen verschiedenen Verfahren als Mittel zur Kategorienbildung im Zentrum. Während des offenen Kodierens wurden alle Interviews auf wesentliche Aspekte hin untersucht, einzelne genannte Begriffe der ExpertInnen

selbst als so genannte In-Vivo-Kodes farblich markiert und zentrale Aussagen in Memos festgehalten. Nachdem dieses Verfahren bei allen Texten zwei Mal durchlaufen wurde, konnten vier zentrale **Kernkategorien** benannt und ihnen die große Zahl an Kodes zugeordnet werden (siehe Abbildung 1). Diese Kategorien werden in den folgenden Abschnitten der Reihe nach vorgestellt.



Abbildung 1: Kernkategorien

### 3.1 Struktur von Projekten

In diese Kernkategorie fallen alle Aussagen, die die Rahmenbedingungen der Kompositionsprojekte betreffen. Außerdem haben viele der ExpertInnen sich zu Grundidee und Motivation für die Initiierung und Durchführung der Projekte geäußert, worauf hier allerdings nicht genauer eingegangen werden kann. Zu Beginn der Interviews wurden die ExpertInnen gebeten, konkret von ihren derzeitigen oder beendeten Projekten zu erzählen. Dabei kamen Aspekte wie die Gruppengröße, Kooperationspartner und Anzahl der Schulbesuche ebenso zur Sprache wie die Finanzierung oder Angaben zur öffentlichen Wirkung. Die Aussagen ließen sich in insgesamt sieben Themenfelder einteilen, von denen *Zeit*, *Finanzen*, *Kooperationen* und *Organisationsstruktur* die vier ersten darstellen.

Die angesetzte *Zeit* für Kompositionsprojekte verteilt sich insgesamt auf Angaben zwischen ein bis drei Doppelstunden mit drei Nennungen, bis hin zu Jahresprojekten mit mehr als 20 Doppelstunden (zwei schulische AGs, Kompositionsklasse, Grundschulprojekt), wobei aber die schulischen Projekte den Schwerpunkt bei einer Projektdauer von zehn Doppelstunden aufweisen. Alle

in den Interviews beschriebenen Projekte, die in Kooperation mit Hochschulen stattfinden, werden ebenfalls mit zehn Doppelstunden angegeben. Diese Länge wird auch bewusst gewählt und argumentativ verteidigt:

„Da kommt nicht ein Komponist einmal herein und macht was Lustiges mit denen, sondern da muss man zehn Doppelstunden durchhalten mit einem etwas spröden Thema. Das ist ja nicht ohne.“ (Ursula Brandstätter; B 81)

Hier wird vor der geringen Wirkung einmaliger „Events“ gewarnt, umgekehrt werden aber auch zu lange Projektdauern kritisch gesehen:

„Aber es ist auch aus meiner Erfahrung ganz gut, wenn man nicht einfach wahllos zwanzig oder dreißig Doppelstunden sagt. Es ist schon auch gut, dass die [Stundenzahl] beschränkt ist, damit zielgerichteter gearbeitet wird.“ (Hans Schneider, Schne 25)

Einige Kompositionsprojekte werden in regelmäßigem Turnus von ein oder zwei Jahren durchgeführt, andere Projekte sind an spezifische Veranstaltungen gekoppelt und finden daher nur in einem bestimmten Jahr statt.

Bei der *Finanzierung* ist zu beachten, dass sechs Projekte von dem bis 2011 geförderten „Netzwerk Neue Musik“ der Kulturstiftung des Bundes mit seinen regionalen Partnern profitieren. Diese Absicherung wird von einigen der ExpertInnen als sehr entspannend dargestellt:

„Im Moment bin ich in der ganz glücklichen Lage, dass die nächsten vier Jahre abgesichert sind.“ (Silke Egeler-Wittmann, E-W 34)

Andere Förderer sind neben verschiedenen Ministerien und Schulbehörden auch Stiftungen und Festivals, nur in einem Fall wird von den Eltern ein Beitrag von zehn Euro erbeten. Bei der Analyse der Interviews ist auffällig, dass die Finanzierung immer wieder als mühsamer und problematischer Teil der Projektsicherung angesehen wird.

Gerade bei größer angelegten Projekten spielen *Kooperationen* eine wichtige Rolle, nur in vier Fällen wurde überhaupt davon berichtet, ohne Partner zu agieren. Die Bandbreite der Verbindungen reicht von einem einzelnen Festival oder philharmonischen Haus bis hin zu einer Kooperation mit fünf verschiedenen Institutionen. Die Zusammenarbeit mit verschiedenen Systemen bringt fruchtbare Impulse, kann sich aber in der Umsetzung als schwierig erweisen, wenn z.B. Schulen, Universitäten und Festivals mit unterschiedlichen Bedürfnissen und Bedingungen in die gemeinsame Arbeit starten.

Die Größe und Anzahl der Partnerschaften hat Auswirkungen für die *Organisationsstruktur*. Gerade für die Nutznießer der Förderprojekte der Kulturstif-

tung des Bundes bedeutet dies, dass organisatorische Bereiche wie Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, aber auch die Terminkoordination von vorhandenen Sekretariaten und Büros übernommen werden können. Dies benennen einige der ExpertInnen als einen wichtigen Aspekt für das Gelingen der eigentlichen musikalischen Arbeit in der Schule:

„Jemand, der mir die Pressearbeit abnimmt, dass ich das nicht auch noch alles machen muss. Ich finde das immer sehr angenehm, wenn ich wirklich für die inhaltliche Arbeit zuständig bin und meinetwegen noch einen Ankündigungstext schreibe, aber nicht diese ganze Organisation mit am Hals habe.“ (Ortrud Kegel, K 54)

Als weitere drei Themenfelder werden in den Gesprächen die Team(bildung), Öffentlichkeit und Metakommunikation genannt.

In den meisten Fällen wird die kompositorische Arbeit in der Gruppe beschrieben als eine *Teamarbeit* aus der zuständigen Lehrkraft und ein oder mehreren „KompositionspädagogInnen“<sup>12</sup>. Bei Projekten, die Kooperationen mit Universitäten und Hochschulen eingehen, sind in die Teams auch jeweils Studierende integriert. Zwei Drittel der Projekte aber arbeiten mit lediglich einem/r Kompositionspädagogen/in, der oder die als externer musikalischer „Profi“ in die Gruppen kommt. Die Auswahl und Zusammenstellung der KompositionspädagogInnen geschieht in den Projekten auf ganz unterschiedliche Weise. Sie werden zum Teil über Netzwerke auf bestimmte Projekte hingewiesen und können sich selbst bewerben. Nehmen mehrere Klassen mit ihren LehrerInnen und entsprechend mehrere KompositionspädagogInnen teil, können sich nach einem ersten Zusammentreffen diejenigen Personen finden, die sich menschlich sympathisch sind. In einem Fall bestimmt eine Jury im Vorfeld die Zusammensetzung der Teams unter Berücksichtigung ästhetischer Faktoren. Insbesondere die Arbeit im Teamteaching wird an vielen Stellen als positive Herausforderung gesehen:

„Aber ich bin ein Verfechter der Teamarbeit, denn zwei Leute sehen mehr, drei Leute sehen noch mehr. Vor allem kann man Kleingruppen bilden, man kann viel intensiver betreuen, wenn das Konzept und die Vorstellungen klar sind.“ (Hans Schneider, Schne 27 )

Allerdings wird mehrfach davon berichtet, dass LehrerInnen die Schulstunden nutzen, um andere Arbeiten zu erledigen:

---

<sup>12</sup> Dieser Begriff umschreibt die besondere Kompetenz, die von MusikerInnen und KomponistInnen spezifisch im Rahmen schulischer Projekte gefragt ist. Sie stellt nicht die Identifikation des Einzelnen als KomponistIn, MusikerIn, ImprovisatorIn etc. in Frage.

„Ich kann verstehen, wenn die Lehrkraft sich eher im Hintergrund hält, weil das Pensum, was Lehrkräfte heutzutage zu bewältigen haben, eigentlich eine unvorstellbare Anforderung auf ganzer Linie darstellt, so dass sich ruhig auch ab und zu mal rausziehen und den Komponisten das Feld überlassen können.“ (Burkhard Friedrich, F 100)

Für fast alle ExpertInnen ist eine Präsentation der Ergebnisse in der *Öffentlichkeit* ein Teil der kompositorischen Arbeit:

„Zum Beispiel hatten wir die Möglichkeit beim Bundespräsidenten – damals bei Herrn Rau – im Schloss Bellevue beim Musikfest für Kinder aufzutreten.“ (Silke Egeler-Wittmann, E-W 38)

Die Schulöffentlichkeit ist dabei nur ein Zwischenschritt, häufig werden Generalproben in der Aula oder bei Schulkonzerten veranstaltet, in größeren Projekten auch Konzerte, in denen sich mehrere Klassen ihre Ergebnisse gegenseitig präsentieren. Oft kommen Auftritte bei großen Festivals wie der MärzMusik oder dem Dialoge-Festival zu Stande.

Ein letzter Aspekt, der in den Rahmenbedingungen und Projektstrukturen angelegt ist, ist die *Metakommunikation*. Während in der Mehrzahl an Einzelprojekten und kleineren Kooperationen entweder gar keine Reflexion stattfindet oder lediglich von informellem Austausch der Teammitglieder untereinander gesprochen wird, sind bei größeren Kooperationen und mehreren teilnehmenden Schulklassen zu verschiedenen Zeitpunkten gemeinsame Treffen vorgesehen.

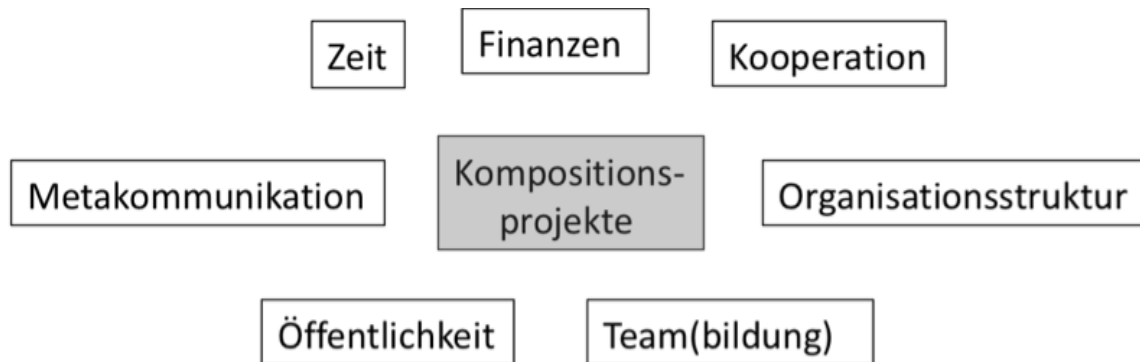
„Es gibt innerhalb des Prozesses immer wieder gemeinsame Stationen, die wir Zwischenreflexionen nennen, es gibt eine Schlussauswertung. Das heißt, es gibt immer wieder Kommunikationssituationen, wo wir uns gemeinsam über die Erfahrungen austauschen.“ (Ursula Brandstätter, B 16)

In den Projekten unter Beteiligung der Universitäten bzw. Hochschulen sind außerdem bereits vor Beginn der eigentlichen Arbeit ein oder mehrere Treffen bis hin zu einer Länge von vier Tagen zur didaktischen Vorbereitung eingebaut. Musiker-, Lehrer- oder Elternworkshops werden in einigen Fällen ebenfalls im Vorfeld durchgeführt, wobei die letzteren beiden eher als Informationsveranstaltungen konzipiert sind:

„Und wir haben meistens vorher einen Lehrerworkshop gemacht, um die Lehrer ein bisschen drauf einzustimmen, was passieren wird. Da haben wir einfach genau dieselben praktischen Übungen gemacht, damit sie sich das ungefähr vorstellen können.“ (Ortrud Kegel, K 18)



Alle genannten Aspekte zusammen bilden ein Strukturmodell der Rahmenbedingungen für die Durchführung von Kompositionsprojekten dokumentiert (siehe Abbildung 2). Daraus ist ein Fragebogen mit derzeit 30 Fragen entstanden, mit dem die Eckpunkte der Themenfelder erfasst werden können.



**Abbildung 2:** Strukturmodell Rahmenbedingungen

### 3.2 Prozesse in Kompositionsprojekten: Stationen

Bei der Analyse der Prozesse wurde ein Schwerpunkt auf die Bereiche gelegt, die sich aus den Forschungsfragen ergaben: Lässt sich aus den entsprechenden Interviewpassagen ein Modell über Stationen im Verlauf von Kompositionsprojekten erstellen? Können die ExpertInnen genauer benennen, wie kreative Prozesse bei der Arbeit mit den SchülerInnen angeregt und unterstützt werden können? Hier soll aus Platzgründen lediglich ein Einblick in die Ergebnisse auf die erste Frage gegeben werden.

An vielen Stellen der Interviews wurden große Überschneidungen in den zeitlichen Abläufen deutlich, selbst wenn die Projektformen teilweise große Variationen aufwiesen (z.B. die Kompositionsklasse, in der nur Einzelunterricht erteilt wird oder außerschulische Projekte, die im Gruppeninterview erwähnt wurden). Daher konnte aus dem Vergleich heraus ein Modell der Stationen in Kompositionsprojekten (Abbildung 3) erstellt werden, welches sich in drei große Phasen gliedern ließ:

- a) die Phase der Projektentwicklung
- b) die Phase der Projektrealisierung
- c) die Phase des Projektabschlusses

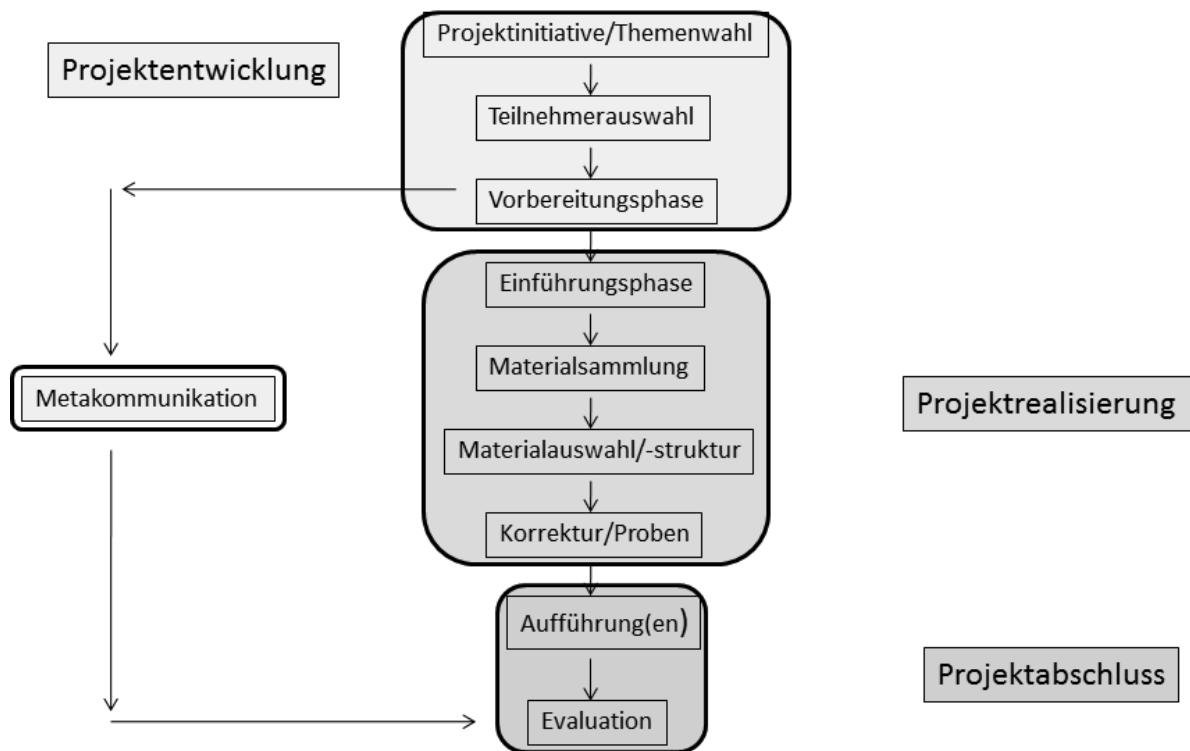


Abbildung 3: Modell der Stationen

Gerade bei Einzelprojekten oder kleineren Initiativen fiel auf, dass einzelne Teilbereiche, zumeist der Projektentwicklungsphase, ausgelassen wurden. So ist zum Beispiel bei Projekten mit nur einem/r Kompositionspädagogen/in und einer bereits feststehenden Lerngruppe keine weitere Teilnehmerauswahl nötig. Auch die Vorbereitungsphase fällt bei Kleinprojekten eher in die private Zuständigkeit und Evaluationen fehlen hier in der Regel ebenfalls.

a) *Projektentwicklung*: In dieser ersten Phase der Projekte ließen sich Projektinitiative und Themenwahl, Teilnehmerauswahl, Vorbereitungsphase und Metakommunikation<sup>13</sup> aus den ExpertInnenaussagen als wesentliche Bausteine verdichten. Die Projektinitiative wurde durch positive Erfahrungen mit Vorgängerprojekten oder Hospitationen bei bestehenden Initiativen angeregt, bei den kleineren Projekten sind besonders persönliche Impulse entscheidend. In

<sup>13</sup> In der Darstellung der Projektentwicklungsphase kommt es zu kleineren Überschneidungen mit einzelnen oben bereits vorgestellten Aspekten der Rahmenbedingungen, so z.B. im wiederauftauchenden Begriff der Metakommunikation oder in der Projektinitiative und Teilnehmerauswahl. Dies ist dem unterschiedlichen Blickwinkel der beiden Kernkategorien geschuldet: Während das Modell der Rahmenbedingungen strukturelle Momente bei der Durchführung erfasst, interessiert für das Modell der Stationen ihr zeitlicher und inhaltlicher Zusammenhang.

einigen Fällen werden die ExpertInnen durch die Kooperationspartner auf die Angebote aufmerksam gemacht.

„Ganz im Vorfeld gibt es meistens eine Institution, die gerne so ein Schulprojekt haben möchte. Die wendet sich an einen Zwischenträger, bei uns das Büro für Konzertpädagogik. Das fragt dann herum, wer das machen möchte. Dann überlegt man sich zu dem Konzert in der Philharmonie irgendwie ein Thema, zu dem man mit den Kindern arbeiten kann.“ (Ortrud Kegel, K 40)

Die Themenwahl geschieht überwiegend durch bereits vorgegebene Themen von Festivals und Wettbewerben oder, wie Ortrud Kegel es benennt, durch die Werkauswahl eines Referenzkonzertes. Die meisten ExpertInnen begrüßen die thematische Eingrenzung im Vorfeld, da die Arbeit mit den SchülerInnen auf diese Weise zielgerichteter von Statten gehen kann.

„Ich bin froh, wenn die Konzerte, zu denen wir eingeladen werden, die Anlässe oder die Wettbewerbe, die ausgeschrieben sind, musikimmanente Themen vorgeben.“ (Matthias Handschick, H 8)

Das Zitat von Ortrud Kegel beschreibt zusätzlich einen gängigen Weg der Teilnehmerauswahl. Häufig werden die MusikerInnen und KomponistInnen, die in den Projekten als KompositionspädagogInnen arbeiten, von Institutionen angesprochen. Persönliche Empfehlungen und Kontakte mit Zwischenträgern, wie einem Landesmusikrat, sind ebenfalls genannte Quellen. Um Schulklassen zu gewinnen gibt es verschiedene Strategien, die von der regelmäßigen Arbeit mit einer einzelnen Klassenstufe einer bestimmten Schule vor Ort bis hin zur Ausschreibung in Schulamtsblättern und Flyern reichen. In einigen Fällen müssen sich die Schulen um eine Teilnahme am Projekt bewerben.

In die *Vorbereitungsphase* der Projekte fällt neben dem ersten Kennenlernen aller Beteiligten und der Zusammenstellung der jeweiligen Teams auch die entsprechende inhaltliche Aufarbeitung des vorgegebenen (musikalischen) Themas durch die KompositionspädagogInnen. In den unterschiedlich intensiv angelegten Vorbereitungstreffen sollen gemeinsame musikalische Aktionen auf die kompositorische Arbeit vorbereiten, teilweise wird hier explizit an einer didaktischen Basis des Projekts gearbeitet.

„Wir machen das unter der Voraussetzung, dass wir von Seiten der Hochschule, das heißt ein Kollege und ich, in Verbindung mit der Projektleiterin in gemeinsamer Verantwortung ein für alle Lehrenden verbindliches didaktisches Seminar im Voraus machen und eine gemeinsame didaktische Basis versuchen herzustellen.“ (Peter W. Schatt, Sch 18)

Aus den Vorbereitungstreffen heraus sind bei den größeren Kooperationsprojekten unter Beteiligung von Hochschulen und Universitäten bereits die begleitenden Zeitpunkte für *Metakommunikation* angelegt. Sie werden an mehreren Zeitpunkten in die Projektrealisierungsphase eingebaut und ermöglichen eine fortwährende Reflexion der eigenen Arbeit sowie den Austausch mit anderen Partnern. Diese Veranstaltungen werden in der Regel begleitet von Hochschullehrenden sowie den künstlerischen LeiterInnen. In einigen Fällen finden auch zusätzliche Hospitationen im Unterricht statt, die eine noch direktere Rückmeldung erlauben.

*b) Projektrealisierung:* In der eigentlichen Arbeit mit den SchülerInnen konnten bei einem sorgfältigen Vergleich der ExpertInnenaussagen die Stationen *Einführungsphase, Materialsammlung, Materialauswahl/-struktur und Korrektur/Proben* herausgearbeitet werden. Dabei ist zu betonen, dass sich vor allem die Bereiche Materialsammlung/-struktur und Korrektur/Proben häufig überlappen und sich eine klare Unterteilung zwar zur modellhaften Darstellung eignet, aber nicht immer der Arbeitswirklichkeit entspricht.

Die *Einführungsphase* gilt der Vorstellung der KompositionspädagogInnen als Partner sowie einer ersten Begegnung mit Thema oder musikalischem Inhalt. Spielerisch angeleitet durch die musikalischen „Profis“ finden Kennenlern-Prozesse statt, z.B. in Form von thematisch geeigneten Warm-ups und Kompositionsspielen mit der ganzen Gruppe.

Die *Materialsammelungsphase* beginnt laut Aussagen meist durch eine konkrete, zumeist musikalische Fragestellung oder durch Kompositionsübungen und findet in vielen Fällen in kleineren Schülergruppen statt. Die KompositionspädagogInnen sind in dieser Phase hauptsächlich als ImpulsgeberInnen tätig, wollen die Kreativität der SchülerInnen anregen.

„Und dann fängt die Experimentierphase an. [...] Da geht es nur darum gute Inputs zu geben und gut zu steuern.“ (Hans Schneider, Schne 29)

Mehrfach wird angesprochen, dass hierbei eine Begrenzung des Materials eine wichtige Basis für die kreative Entfaltung ist.

„Die Kreativität wird zunächst stärker angeregt, wenn die Wahlmöglichkeiten nicht unendlich sind. Beschränkungen der Wahlmöglichkeiten, wenn ich eben nicht sage: ‚Es ist egal, was für ein Instrument ihr verwendet.‘ Oder wenn man zum Beispiel mal nur mit Papier experimentiert oder so. Ich glaube, dass das für die Anfangsphase wichtig ist.“ (Ursula Brandstätter, B 99)

Die eigentliche Materialsammlung wird in den Interviews überwiegend als kreative Eigenleistung der SchülerInnen angesehen. Viele Aussagen der ExpertInnen in Bezug auf die Unterstützung kreativer Prozesse beziehen sich dementsprechend auf diese Phase der kompositorischen Arbeit.

Im dritten Schritt, der *Materialauswahl/-struktur*, werden die zusammengetragenen Materialien auf ihre Eignung für die musikalisch-kompositorische Umsetzung hin geprüft und strukturiert. Je nach Alter und Kenntnisstand können auch die SchülerInnen aktiv an der Konzeption beteiligt werden, allerdings wird vielerorts der federführende Anteil der KompositionspädagogInnen bei diesem Prozess betont. Einige ExpertInnen beschreiben an dieser Stellen ein spiralförmiges Arbeiten: Material wird ausgewählt, danach wieder neues Material durch eine weitergehende Fragestellung gesammelt und die Ergebnisse dann wieder auf ihre Brauchbarkeit hin untersucht und ausgewählt.

In der letzten Phase wird die entstandene Komposition weiteren *Korrekturen* unterzogen, und *Proben* sichern die Abläufe für die öffentliche Präsentation. Hier können außerdem schon erste Durchläufe vor anderen Klassen oder Generalproben im Umfeld der eigenen Schulöffentlichkeit angesetzt werden.

*c) Projektabschluss:* Die musikalisch-kompositorischen Ergebnisse werden an einem öffentlichen Ort außerhalb der Schule zur *Aufführung* gebracht. Bei denjenigen Projekten, die konkret zu einer bestimmten Komposition oder einem/r Komponisten/in arbeiten (den so genannten ‚Response-Projekten‘), findet zudem meist eine Begegnung mit dem Referenzwerk im Konzert und/oder der Person des/r Komponisten/in selbst statt. Nach den Aufführungen beschreiben einige ExpertInnen noch eine anschließende Phase der *Evaluation*. Diese wird innerhalb der Teams formell oder informell durchgeführt, oft wird zusätzlich ein Feedback von SchülerInnen eingeholt, sei es nun in einem gemeinsamen Gespräch, oder in Form von Briefen der SchülerInnen.

„Wichtig finde ich, dass das Team, das in einer Schule arbeitet, nach der Aufführung noch einmal in die Schule geht, wenn das vorbei ist und darüber reflektiert: Was ist gut gelaufen? Was war spannend für die Kinder? Damit sie selber auch sozusagen ein Feedback holen von den Kindern, aber auch den Kindern ein Feedback geben.“ (Hans Schneider, Schne 83)

### 3.3 Begründungen für Kompositionsprojekte

Die Antworten der ExpertInnen auf Lernziele und Erfahrungsmöglichkeiten aller Beteiligten in den Kompositionsprojekten zeichneten sich durch ihre Vielschichtigkeit und große Bandbreite aus. Daher kann hier nur auf einige zentrale Bereiche eingegangen werden. Sicherlich sind die meisten Nennungen auf die SchülerInnen als zentrale Personen der Projekte bezogen, doch auch für alle anderen Teammitglieder scheinen sich in der gemeinsamen musikalischen Arbeit Erlebnisse zu ergeben. Eine Einordnung der Interviewpassagen konnte in zwei Komplexe vorgenommen werden: die nicht-musikspezifischen Erfahrungen und die musikalischen Lernziele.

*a) Nicht-musikspezifische Erfahrungen:* Dieser Bereich lässt sich in vier Themenfelder unterteilen. Das erste umfasst diejenigen Möglichkeiten, die sich dem *Individuum* eröffnen. Hier ist vor allem eine große Anzahl an übereinstimmenden Aussagen auffällig, die für die SchülerInnen eine Stärkung des Selbstbewusstseins und eine Persönlichkeitsbildung im Projektverlauf annehmen. Ein zweiter Bereich betrifft solche Aspekte, die in der Interaktion begründet sind. Auch in dem Erlebnis der Projektmethode als Arbeitsform liegen wesentliche Erfahrungsräume, besonders für die LehrerInnen. Lediglich in Bezug auf die SchülerInnen genannt wird die Erfahrung mit einem „Werk“, einem Produkt, welches sie selbstständig hergestellt haben und mit dem sie sich identifizieren.

*b) Lernziele:* Die von den ExpertInnen erwarteten musikalischen Lernziele der SchülerInnen nehmen den größten Raum in den Antworten ein. So wird schwerpunktmäßig angenommen, dass sie grundsätzliche Wahrnehmungserfahrungen machen können, die weit über den regulären Unterricht hinausgehen. An vielen Stellen wird in den Interviews außerdem von „Ästhetik“ und „ästhetischen Erfahrungen“ gesprochen, wobei hier noch zu klären bleibt, ob die dahinter stehenden Konzepte eine endgültige Übernahme dieses Begriffes zulassen. Immerhin mag das folgende Zitat ein Beispiel geben für die Erfahrungsebene, die hier angesprochen wird:

„Erfolg auf der Seite der Schülerinnen und Schüler, meine ich, ist dann gegeben, wenn sie über dieses Projekt musikalische Erfahrungen gemacht haben, die Spuren hinterlassen haben.“ (Ursula Brandstätter, B 38)

LehrerInnen können im Bereich der Didaktik der zeitgenössischen Musik durch die Begegnung mit den professionellen MusikerInnen und KomponistInnen dazulernen. Für alle Beteiligten ergeben sich aus den Kompositionsprojekten solche Lernziele, die mit der Produktion von Musik, also dem aktiven Musizieren, und dem Musik Verstehen zusammenhängen.

„Ich würde das nennen: Musik verstehen. Das heißt also, sich in angemessener Weise über Musik äußern zu können. Verbale Kompetenz gehört natürlich auch dazu, dass man sich auch in angemessener Weise über Musik verständigen kann.“ (Peter W. Schatt, Sch 134)

### **3.4.1 Qualitätsentwicklung von Kompositionsprojekten: Kompetenzen**

Um Aussagen über die förderlichen Qualitätsfaktoren für Kompositionsprojekte treffen zu können, wurden die ExpertInnen zu weiteren Faktoren befragt. So wurden in den Gesprächen nötige Kompetenzen besonders der KompositionspädagogInnen (a) herausgehoben, Kompetenzen der LehrerInnen (b) und solche, die das ganze Team (c) betreffen, da sie die Arbeit mit den SchülerInnen positiv beeinflussen.

*a) KompositionspädagogInnen:* Die große Anzahl an Nennungen von Kompetenzen betraf zunächst den didaktisch-methodischen Bereich. Hier wurde insbesondere auf die Rolle der außerschulischen Teammitglieder im Prozess hingewiesen. Sie wird von einigen ExpertInnen dergestalt beschrieben, „dass die Teamer gewissermaßen als Moderatoren oder als Berater da sind“ (Peter W. Schatt, Sch 106). Wichtig erscheint außerdem, dass die KomponistInnen und MusikerInnen sich immer darüber bewusst sind, dass die SchülerInnen in den Projekten im Mittelpunkt stehen:

„Ich finde wichtig, dass man, wenn man als Lehrer in so eine Situation geht, ganz klar vor Augen hat, für wen man hier eigentlich steht. Nämlich für die Schüler. Und nicht für sich selbst.“ (Gruppeninterview, P4K 455/457)

Interessanterweise wird aber ebenso davor gewarnt, als KomponistIn oder MusikerIn zu viel Pädagogik in die Projekte hineinzutragen.

Der zweite Themenbereich stellte die musikalisch-ästhetischen Kompetenzen, die bei KompositionspädagogInnen erwünscht sind, in den Mittelpunkt:

„Dass da eine künstlerische Kompetenz da ist, das setze ich voraus, sonst würde ich ihn nicht als Künstler oder Komponisten holen.“ (Matthias Handschick, H 16)



Ein Verständnis für aktuelle Strömungen zeitgenössischer Musik, ihrer Materialien und Techniken wird als „Sachkompetenz“ vorausgesetzt:

„Sachkompetenz ist sehr schwierig: Die [KompositionspädagogInnen] müssten einen Reflexionshintergrund über Neue Musik mitbringen, der auf dem aktuellen Stand des Denkens über Neue Musik ist.“ (Peter W. Schatt, Sch 106)

Während bei der Materialsammlung gute kompositorische Aufgabenstellungen erwartet werden, sind in den späteren Stationen der Auswahl und Struktur, sowie bei Proben und Aufführung ebenfalls die spezifischen Kompetenzen von professionellen MusikerInnen und KomponistInnen gefordert:

„Was ich als meine Fähigkeit, wenn ich sie benennen sollte, ansehen würde, wäre: die künstlerische Kompetenz zu besitzen, das, was die SchülerInnen mir an Ideen bringen, mit möglichst kleinen Eingriffen noch weiter zu verbessern oder manchmal sogar erst überhaupt gut machen.“ (Matthias Handschick, H 70)

Die Qualitätsansprüche an die SchülerInnen sollten dabei nicht zu weit reduziert werden, finden einige der befragten ExpertInnen:

„Wenn ich als Komponist ein Konzert mache, dann bin ich da unglaublich präzise und professionell. Und genauso präzise und professionell bin ich auch in so einer Klasse.“ (Gruppeninterview, P4K 301)

Der letzte Bereich bezieht sich auf persönliche Kompetenzen der KompositionspädagogInnen. Besonderes Augenmerk wird hier auf eine große Offenheit gegenüber den SchülerInnen und ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten gelegt:

„Was ich erwarte von Komponistinnen und Komponisten, die kommen, ist zunächst einmal, dass sie eine grundsätzliche Offenheit und eine grundsätzliche Neugier mitbringen.“ (Ursula Brandstätter, B 22)

Entsprechend der oft forschend-entdeckenden Vorgehensweise im Unterricht wird immer wieder betont, dass die KompositionspädagogInnen ein großes Maß an Flexibilität benötigen, um sich jeweils auf die Situation einzustellen: „Und er muss die innere Freiheit besitzen auch Dinge so zuzulassen, wie sie kommen und dann flexibel darauf zu reagieren.“ (Silke Egeler-Wittmann, E-W 26)

*b) LehrerInnen:* Erwartungsgemäß beziehen sich die Interviewpassagen zu Kompetenzen der LehrerInnen mehrheitlich auf ihre *pädagogisch-professionellen* Fähigkeiten, ihr „Handwerkszeug“:

„Andererseits finde ich, dass man diese ganzen pädagogischen Tricks erst mal nicht braucht, weil man sie auf die Lehrer abwälzen kann.“ (Ortrud Kegel, K 46)

Andererseits sollten LehrerInnen auch bereit sein, im Rahmen solcher kreativen Projekte loszulassen:

„Das ist vielleicht auch ein bisschen eine Lehrerkrankheit, eine – wie nennt man das so schön – *déformation professionell*, dass man schon vorne steht und die Fäden zieht. Das gehört ja auch dazu, das müssen wir ja auch können. Aber man muss bereit sein, die Fäden einfach mal loszulassen.“ (Silke Egeler-Wittmann, E-W 78/80)

*c) Team:* Erst im Zusammenspiel der unterschiedlichen Kompetenzen in den Teams ergeben sich dann die Vorteile der Projektarbeit:

„Es ist bei dem Projekt, wie wir es machen, ja total wichtig, dass die Komponisten Kompetenzen mitbringen, und die Lehrer und die Studenten. Und das sind jeweils total unterschiedliche Kompetenzen und alle braucht es. Und diese Mischung – dadurch wird es natürlich personalintensiv und teuer, ist schon klar – aber es ist genau diese Mischung der unterschiedlichen Kompetenzen, die das erfolgreich macht.“ (Ursula Brandstätter, B 193)

Zusätzlich wird darauf hingewiesen, dass auch die Teamleitung bei größeren Projekten einige Aufgaben mit sich bringt, beispielsweise die Teambildung zu steuern oder bei Schwierigkeiten zu vermitteln. Projektmanagementmethoden zu beherrschen kann sich ebenso als Gewinn für die Durchführung größerer Kooperationsprojekte herausstellen.

### **3.4.2 Qualitätsentwicklung von Kompositionsprojekten: Hindernisse**

Um Hinweise darauf zu bekommen, wie Projekte möglichst sinnvoll strukturiert und mit Inhalten gefüllt werden sollten, war ein wesentlicher Bestandteil, die im Feld tätigen ExpertInnen auch nach schwierigen Situationen und Problemen zu befragen. Die Antworten konnten hier in vier Themenfelder unterteilt werden: Probleme, die Individuen oder Gruppen von Individuen betreffen (a), Schwierigkeiten musikalisch-ästhetischer Art (b), Probleme der Didaktik (c) und Probleme, die aus Rahmenbedingungen (d) erwachsen.

a) *Individuum*: Hier werden beispielsweise ungünstige Teamkonstellationen angesprochen, aber auch solche Hindernisse benannt, die spezifisch einer Personengruppe der Projektarbeit zugeordnet werden können. Auf Seiten der SchülerInnen stellen nach Meinung aller ExpertInnen disziplinarische Schwierigkeiten eine große Hürde des Gelingens dar:

„Zum Beispiel gibt es ja immer die Situation, dass man so eine Radauklasse vor sich hat. Wir waren damit anfangs sehr überfordert, weil wir in der Arbeit mit der Kompositionsklasse immer nur mit einem Kind zu tun haben.“ (Astrid Schmeling, Schme 52)

Es wird zusätzlich auf spezifische Klassenkonstellationen hingewiesen, die zum Teil letztendlich dazu führen können, dass die KompositionspädagogInnen als Personen abgelehnt oder in ihrer Arbeit nicht akzeptiert werden. Letztere wiederum behindern die kreative Entfaltung der SchülerInnen, wenn sie sich zu autoritär mit ihren eigenen Vorstellungen durchzusetzen versuchen.

„Es gibt viele Musiker, die dann ein eigenes Instrumentarium mitbringen, und dann ist im Prinzip schon klar, was man damit machen muss oder machen kann oder worauf das hinausläuft.“ (Matthias Handschick, H 22)

Außerdem wird von einigen ExpertInnen die Vermutung geäußert, viele KomponistInnen hätten selbst eher negative Erinnerungen an die eigene Schulzeit, was ihre Einstellung und ihre Erwartungen an die Projekte beeinflusse. In Bezug auf die LehrerInnen wird neben der großen Mehrbelastung vor allen Dingen davon berichtet, dass Projekte regelrecht boykottiert werden, einerseits durch Abwesenheit, andererseits auch durch bewusst kontraproduktives Verhalten.

„Ich hab es nicht oft, aber ich habe es – immerhin nur zweimal – in vielen Jahren mit Lehrern zu tun gehabt, die richtig kontraproduktiv waren, aber so richtig massiv kontraproduktiv.“ (Gruppeninterview, P2K 252)

b) *Musikalisch-Ästhetisch*: Die KompositionspädagogInnen laufen bei der Arbeit mit den SchülerInnen Gefahr, sich in den Projekten zu sehr selbst verwirklichen zu wollen.

„Wir sehen immer wieder, dass die Komponisten denken, sie könnten jetzt hier eine eigene Komposition mit den Schülern verwirklichen. Oder dass die Komponisten gar ihre eigene Komposition spielen und nicht, dass die Komponisten die Schüler zum Komponieren anleiten und pädagogisch tätig sind.“ (Burkhard Friedrich, F 74)

Eine mangelnde Ausbildung der LehrerInnen im Bereich zeitgenössischer Musik wird an einigen Stellen angesprochen. Vor allem in der Grundschule wird Musikunterricht bekanntermaßen überwiegend als Neigungsunterricht erteilt, was auch in den Projekten negativ auffällt. Die konventionellen ästhetischen Vorlieben (Charts und Popmusik) sowie das schnelle Verfallen in „Ausdruckschlichés“<sup>14</sup> sind die am Häufigsten genannten Hindernisse für die Kompositionsprojekte auf Seiten der SchülerInnen.

„Natürlich ist diese Situation immer wieder passiert, dass die Schüler mit der Musik, mit der sie vertraut waren, kamen und sagten, in diesem Bereich wollen wir arbeiten.“ (Peter W. Schatt, Sch 118)

*c) Didaktik:* Besonders im Teamteaching wirkt sich negativ aus, wenn die Rollen im Unterricht nicht immer klar abgesprochen sind und die Unterrichtenden sich „ins Wort fallen“, da dies zu Verwirrung bei den SchülerInnen führen kann. Das vielleicht größte Hindernis für die KompositionspädagogInnen stellt wohl ihre fehlende pädagogische und didaktische Ausbildung und Vorbereitung auf ihre Aufgabe in der Schule dar:

„Die wenigsten Komponisten arbeiten im Vermittlungssektor oder haben ein pädagogisches Know-how, was die Vermittlung ihrer eigenen Musik und überhaupt Neuer Musik anbelangt.“ (Burkhard Friedrich, F 36)

Umgekehrt wird den LehrerInnen bescheinigt, häufig mit den offenen Lernsituationen in den Projekten überfordert zu sein und zu sehr auf bestimmte Lernziele, Unterrichtsphasen und Ergebnisse fixiert zu sein.

*d) Rahmenbedingungen:* Die Probleme, die sich in diesem letzten Themenfeld aus Sicht der ExpertInnen ergeben können, lassen sich unterschiedlichen Komplexen zuweisen. In der Kooperation vieler Institutionen erschweren die voneinander ganz verschiedenen Systeme und Funktionsweisen die Zusammenarbeit bedeutend:

„Und das sind drei Systeme, die nicht gut zueinander passen, das muss man auch so sehen. Könnte man jetzt noch detailliert erläutern, was da alles nicht passt, und die Folge ist, dass es organisatorisch extrem schwierig miteinander zu verknüpfen ist.“ (Ursula Brandstätter, B 28 )

---

<sup>14</sup> So bezeichnet von Matthias Handschick.

Eine Nachhaltigkeit der Projektarbeit wird bei einmaliger Durchführung gerade von den in der Projektpraxis tätigen MusikerInnen und KomponistInnen eher kritisch betrachtet:

„Das Problem bei diesen Kompositionsprojekten ist, dass sie keine Nachhaltigkeit haben. Da gibt es ein Projekt, dann ist es vorbei und die Kinder fanden es toll, und dann wird es nicht wieder stattfinden.“  
(Ortrud Kegel, K 85)

Die *Finanzierung* ist bei vielen der Befragten der Komplex, in dem die meisten Hindernisse für das Gelingen gesehen und beschrieben werden. Fast alle berichten von der mühsamen Akquise von Fördermitteln aus unterschiedlichen Töpfen, die jedes Jahr wiederholt werden muss. Diejenigen, die in der musikalischen oder pädagogischen Praxis tätig sind, sind hier zudem oft überfordert, da sie weder gelernt haben, solche Anträge zu stellen, noch ihnen die Zeit dafür bleibt. In einzelnen Fällen verzögern sich Zahlungen wesentlich oder gerät die Organisation im Zeitaufwand umfangreicher als die eigentliche kompositorische Arbeit. Besonders interessant ist, dass eine angemessene Bezahlung bei zwei ExpertInnen vollkommen unabhängig voneinander in direkten Zusammenhang mit der Qualität der musikalischen Arbeit gestellt wird:

„Das ist mir jetzt eigentlich doch noch sehr wichtig zu betonen, dass eine hinreichende Finanzierung der beteiligten Personen ein ganz wesentlicher Faktor ist für die Qualität. Denn wenn ich die Komponisten nicht ordentlich bezahle, werden die nicht verlässlich die zehn Doppelstunden mit hohem Engagement machen, sondern dann werden sie irgendwann mal anfangen und es so ein bisschen laufenlassen.“ (Ursula Brandstätter, B 57)

Die auffällig parallele Aussage im Gruppeninterview lautet:

„Ich habe selber wieder den Fehler gemacht, 75€ [zu nehmen], das geht nicht, das mache ich nie wieder. Da leidet sofort die Qualität drunter, weil man sofort anfängt zu lavieren. Und zu gucken, wie kann man das so organisieren, dass es schön nah beieinander ist, dass es ökonomisch wird. Das ist ganz schlecht.“ (Gruppeninterview, P3MM 469)

Überfüllte Lehrpläne, die zudem der Musik des 20. und 21. Jahrhunderts nur einen kleinen Stellenwert einräumen, sind Probleme, die dem Komplex *Schule* zugeordnet werden können. In einigen der Gespräche wird die oft unzureichende Raumsituation bei Projektarbeiten kritisiert. Die Räume sind oft viel zu klein und nicht für Bewegungsarbeit ausgelegt, oder das Wegräumen von Tischen und Stühlen zu jeder neuen Stunde nimmt zu viel Zeit in Anspruch

und behindert die kreative Arbeit. Wenn die Gruppengröße zu groß ist – teilweise wird von 36 bis 44 SchülerInnen berichtet – können viele der Aufgaben und Spiele nicht mehr sinnvoll durchgeführt werden.

Der Faktor *Zeit* ist in der Organisation von Kooperationsprojekten oft problematisch, sind beispielsweise Ferien oft nicht mit der vorlesungsfreien Zeit kompatibel, und auch lang im Voraus geplante Tourneen der MusikerInnen können nicht verlegt werden. Zu große Abstände zwischen den Besuchen können den Erfolg des Projektes erschweren aber auch die insgesamt angesetzte Zahl der eigentlichen Stunden in den Schulklassen wird von vielen ExpertInnen als zu gering angesehen: „Man könnte viel bessere Ergebnisse haben, wenn man länger proben kann“. (Ortrud Kegel, K 44)

Für die *Hochschulen und Universitäten* wird ein Nachholbedarf besonders bei der Integration des Faches Kompositionspädagogik gesehen:

„Ich denke mal, dass der Apparat Hochschule, dass die Institution Hochschule, nicht nur in Hamburg, sondern eigentlich überall, da ein bisschen hinter dem Zahn der Zeit hinterher hinkt. Dieser Begriff Musikvermittlung ist ja nun eigentlich schon sehr etabliert, sei es in der Konzertpädagogik, auf Festivals oder auch im internationalen Spektrum.[...] Und es wird eigentlich höchste Zeit, dass es dieses Fach auch an den Hochschulen gibt. Da gibt es aber offenbar, was diesen Fortschritt oder diese Notwendigkeit anbelangt, einfach noch Nachholbedarf.“ (Burkhard Friedrich, F 42)

### **3.4.3 Qualitätsentwicklung von Kompositionsprojekten: Erfolgsbedingungen**

a) *Rahmenbedingungen*: Neben den Schwierigkeiten in Projekten wurden die ExpertInnen auch gebeten, aus ihrer Sicht Kriterien für den Erfolg zu nennen. Nach der Kodierung ließ sich zunächst erkennen, dass sich ein Teil der hier genannten Aspekte ebenfalls anhand der sieben oben vorgestellten Faktoren der Rahmenbedingungen ordnen ließen. Nicht nur die eigentliche Arbeit selbst also wird als entscheidend wahrgenommen, sondern auch das, was „hinter der Bühne liegt“, wie es im Gruppeninterview geäußert wird. Zeit ist auch hier eine wichtige Größe, denn Projekte sollten eine angemessene, aber begrenzte Länge haben, die bei ca. zehn Doppelstunden angesetzt wird. Von vielen ExpertInnen wird eine Arbeit im Block vorgezogen, zumindest aber werden schon Abstände zwischen den Schulbesuchen von zwei Wochen als zu lang angegeben, da die Gefahr besteht, immer wieder von vorne beginnen zu müssen. Eine Begrenzung auf Schulstunden à 45 Minuten wird kritisch gesehen:

„Man braucht Zeit, und das ist das Schwierigste. Am besten natürlich so viel Zeit, dass man mal über dieses normale Unterrichtsskelett hinaus arbeiten kann, also nicht die 45 Minuten, wo der Gong dann alles unterbricht.“ (Silke Egeler-Wittmann, E-W 30)

Eine ausreichende *Finanzierung* wird genannt und im Gruppeninterview bei 200€ pro Schulbesuch angesetzt. Besonders nachhaltig kann dann gearbeitet werden, wenn eine dauerhafte finanzielle Absicherung besteht, wie in einigen Fällen derzeit durch die Förderung im Netzwerk Neue Musik.

Auch auf der Ebene der Kooperationen sollte eine langfristige Arbeit angestrebt werden, da daraus Impulse für entstehende Festivals oder Zusammenarbeiten in neu entwickelten Projekten erwachsen können:

„Und dort kamen dann [...] die Leute mal an einen Tisch, von denen er wusste, dass sie so eine Arbeit machen. Das war eigentlich wie so eine Initialzündung, die Geburtsstunde von tollen Projekten und Zusammenarbeiten.“ (Silke Egeler-Wittmann, E-W 94)

Eine gute Organisationsstruktur wird immer wieder genannt, wenn es um erfolgreiche Projekte geht. So können sich die Teams dann besser auf ihre Kernaufgabe im Unterricht konzentrieren, wenn sie nicht verpflichtet sind, Administratives zu erledigen. Wenn die Institution „Schule“ dabei durch eine gute Infrastruktur (geeignete Räume und flexible Zeiten), aber auch durch ein „Rücken frei halten“ (Silke Egeler-Wittmann, E-W 34) die Arbeit der Gruppen unterstützt, wird dies in den Interviews sehr positiv bemerkt.

„Wichtig finde ich, [...] dass in den Schulen garantiert ist, dass der Musikunterricht auch stattfinden kann. Dass Räume zur Verfügung stehen, dass möglicherweise eben auch tatsächlich Raum gegeben wird für Projekttag.“ (Peter W. Schatt, Sch 108)

Die Teambildung ist für eine gute spätere Zusammenarbeit entscheidend und wird in fast allen Interviews zur Sprache gebracht.

„Ein gut funktionierendes Team, das ist, glaube ich, etwas ganz Zentrales. Alle, die mit dieser Gruppe oder mit einer Gruppe arbeiten, müssen sich gut absprechen.“ (Hans Schneider, Schne 37)

Dabei ist zusätzlich wichtig, dass die späteren Rollen geklärt und Aufgaben, wie z.B. eine Weiterführung der Arbeit in den dazwischen liegenden Stunden, klar benannt werden. Aber auch das Zwischenmenschliche wird als wichtig für gelungene Kommunikation und damit erfolgreiche Projekte gesehen. So antwortet Astrid Schmeling auf die Frage nach Bedingungen für erfolgreiche Projekte: „Wie man miteinander zurechtkommt, was man vorher nie weiß.“ (Schme 62) Bei dieser Aussage wird allerdings auch deutlich, dass gerade die



Teamzusammenarbeit nicht immer im Vorfeld abgeschätzt werden kann. Diese Einschätzung wird auch von anderen ExpertInnen unterstützt, wenn sie berichten, dass selbst die Zusammenarbeit mit vorher ausgesuchten PartnerInnen sich im Verlauf noch völlig anders entwickeln kann, als zunächst angenommen. Trotzdem kann man davon ausgehen, dass zumindest ein Kennen lernen der Teampartner untereinander oder gar eine Wahl der Partner vor Beginn der Arbeit in den Schülergruppen hier hilfreich und konfliktvermeidend wirken kann.

Alle ExpertInnen nennen die (außerschulische) Öffentlichkeit als zentralen Faktor für erfolgreiche Projekte. Sich an anderen Orten als der Schule und anderen Menschen mit einem eigenen Produkt präsentieren zu können, ist für die SchülerInnen ein entscheidender Motivationsfaktor bei den Kompositionsprojekten. Bei Matthias Handschick wird noch zusätzlich die Teilnahme an Wettbewerben angesprochen:

„Was für die Schüler wichtig ist, oder was immer viel Motivation bringt, sind Erfolge bei Wettbewerben, wenn man dann verreisen kann, eingeladen wird zu Preisträgerkonzerten oder irgendwelche Urkunden mitbringen kann.“ (Handschick, H 4)

Metakommunikation vor, während und nach den Projekten sichern immer wieder die Klarheit über die Rollenverteilung und Aufgaben und werden daher als sehr entscheidend für den Erfolg angesehen. Dabei sollte vor Beginn der schulischen Arbeit ein „inhaltliches Anliegen“ (Peter W. Schatt) und eine didaktische Basis gemeinsam entwickelt und kommuniziert werden. Vor- und Nachbereitungen jeder Stunde sichern eine kontinuierliche Qualität der Projektstunden, und die gemeinsame Reflexion bietet immer wieder Gelegenheiten, Schwierigkeiten anzusprechen und das weitere Vorgehen gemeinsam zu planen. In den größeren Kooperationsprojekten wird darüber hinaus aber auch immer von Zwischenreflexionen berichtet, in denen nicht nur einzelne Stunden reflektiert, sondern auch größere Zusammenhänge aus einer gewissen Distanz und auch mit außen stehenden Personen diskutiert werden können.

#### *b) Erfolg im Verlauf der Projektstationen (prozessbezogen):*

Die Aussagen der InterviewpartnerInnen in Bezug auf erfolgreiche Projektarbeit ließen sich in einem zweiten Schritt auch in Bezug auf die Verläufe vorsichtig entlang der modellhaft entwickelten Stationen kategorisieren. So wird für die Einführungsphase vor allen Dingen eine „Initialzündung“ (Hans Schneider) und ein guter Einstieg als wesentlich genannt. In der Materialsammlungsphase stehen gute Inputs auf den Gruppen angemessenen Niveaus

im Zentrum der Aussagen. Hier ist also eine gute und gezielte Aufgabenstellung, eine mögliche Vorauswahl von Themen oder Instrumenten durch die ExpertInnen gefragt. Die Materialstruktur und -auswahl wird dann als besonders erfolgreich beschrieben, wenn es in den Gruppen einzelne SchülerInnen gibt, die durch besonders kreative Ideen zum Gelingen der kompositorischen Arbeit beitragen.

„Entscheidend ist, wenn es wirklich gut wird, dass in der Klasse ein paar Kinder sind, die kreatives Potenzial mitbringen.“ (Bernhard Rissmann, R 70)

In der Probenphase sollten gerade die Teammitglieder die SchülerInnen immer wieder ermutigen, sich nicht zu schnell mit der Qualität der eigenen Arbeit zufrieden zu geben. Nach Abschluss des Projektes sollte eine gemeinsame Reflexion stehen, denn:

„wenn das Ganze darüber hinaus dann auch noch abhängig von der Altersstufe reflektiert wird – das heißt, wenn die Schüler dann darüber hinaus auch in der Lage sind, das, was sie getan haben, sprachlich zu reflektieren – dann ist das noch einmal ein ganz wichtiger Aspekt von einem erfolgreichen Kompositionsprojekt.“ (Ursula Brandstätter, B 113)

#### **4 Zusammenfassung der bisherigen Auswertungsergebnisse**

Bei der Analyse der ExpertInneninterviews konnten zunächst vier Kernkategorien (siehe Abb. 1) herausgearbeitet werden, entlang derer sich die Aussagen der ExpertInnen einsortieren ließen. Dabei handelt es sich um Struktur und Prozesse der Projekte, ihre Begründungen und Hinweise der ExpertInnen zur Qualitätsentwicklung.

Bei der genaueren Untersuchung der Aussagen zur Projektstruktur konnten sieben Faktoren in einem Strukturmodell (siehe Abb.2) herausgearbeitet werden, die entscheidend sind für den Aufbau von solchen Kompositionsprojekten, wie sie hier untersucht wurden: Zeit, Finanzen, Kooperationen, Organisationsstruktur, Team(bildung), Öffentlichkeit und Metakommunikation. Ein zweites Modell beschreibt die Abläufe oder Stationen im zeitlichen Gesamtrahmen, die sich in Projektentwicklung (Projektinitiative/Themenwahl, Teilnehmerauswahl, Projektvorbereitung und Metakommunikation), Projektrealisierung (Einführungsphase, Materialsammlung, Materialauswahl/-struktur und Korrektur/Proben) und den Projektabschluss (Aufführung, Evaluation) gliedern (siehe Abbildung 3). Für die verschiedenen Faktoren der beiden Modelle

konnten anhand der Aussagen wesentliche konstituierende Merkmale aufgezeigt werden, die sich in Zukunft auch für weitere Kompositionsprojekte flächendeckend quantitativ feststellen lassen. Auf eine Darstellung der Analyse der Aussagen über die Förderung kreativer Prozesse und damit einer stärker didaktisch orientierten Perspektive musste im Rahmen dieses Aufsatzes aus Platzgründen verzichtet werden, dies wird aber an anderer Stelle geschehen.

Als Begründungen für Kompositionsprojekte wurden neben nicht-musikspezifischen Erfahrungen vor allem musikalische Lernziele (Wahrnehmung und Ästhetik, zeitgenössische Musik und Produktion) in den Interviewaussagen angegeben.

Für die Qualitätsentwicklung der Projekte wurden zunächst die nötigen Kompetenzen der Teammitglieder erfragt und analysiert. Dabei konnten besonders die für KompositionspädagogInnen nötigen Kompetenzen in verschiedenen Bereichen (didaktisch-methodisch, musikalisch-ästhetisch und persönlichkeitsbezogen) festgestellt werden, während bei LehrerInnen besonders auf ihre professionalisierten Kenntnisse im didaktisch-methodischen Bereich hingewiesen wurde. Die Hindernisse für ein Projektgelingen werden von den ExpertInnen entlang ähnlicher Faktoren gesehen (musikalisch-ästhetisch, persönlich); zusätzlich konnten aber solche Probleme aufgezeigt werden, die aus schlechten Rahmenbedingungen erwachsen. Die in den Interviews genannten Erfolgskriterien wurden zunächst entsprechend dem Strukturmodell den sieben dort analysierten Faktoren zugeordnet. Zusätzlich ergab sich eine Anordnung entlang der Stationen des Prozessmodells.

## **5 Qualitätsfaktoren in Kompositionsprojekten**

Die Ergebnisse der Interviewanalyse zu den vier Kernkategorien lassen sich zuletzt zu Aussagen über Qualitätsmerkmale und -faktoren in Kompositionsprojekten zusammenführen. Die Hinweise, die sich auf diese Art ergeben, können einerseits direkt in die Praxis zurückgespiegelt werden, erlauben aber andererseits auch eine weitere wissenschaftliche Begleitung und Aufarbeitung von Projekten mit außerschulischen KompositionspädagogInnen.

Da gute Rahmenbedingungen in allen Interviews als zentral für das Gelingen der Projektarbeit angesehen werden, liegt hier ein erster Schwerpunkt der Qualitätsmerkmale.

- Eine angemessene und langfristig angelegte finanzielle Förderung erleichtert die zeitaufwändige Planung und Durchführung der Projekte und kann nachhaltige Kooperationen ermöglichen.
- Die Entlastung der pädagogisch-musikalisch arbeitenden Teams von administrativen Aufgaben gibt ihnen mehr Spielraum für ihre Kernaufgabe in der Gestaltung der Projektarbeit.
- Eine sorgfältige Planung und inhaltliche Klärung in der Entwicklungsphase kann spätere Probleme in den Teams verhindern.
- Die Teilnahme kann für unterschiedliche SchülerInnen aus allen Schulformen und Schulstufen möglich sein. Eventuelle Ausschreibungen sollten diesen Faktor berücksichtigen.
- Der zeitliche Rahmen für die konkrete Arbeit in den Schulen sollte nicht unter acht Doppelstunden liegen. Als ideal hat sich eine Länge zwischen zehn und zwanzig Doppelstunden erwiesen.
- Der Teambildung sollte bei größeren Projekten genügend Aufmerksamkeit geschenkt werden. Denkbar sind Auftaktveranstaltungen, in denen sich die Beteiligten kennen lernen können und sich dann selbstständig für die Zusammenarbeit in Teams finden. Auch eine sinnvolle Zusammensetzung nach gemeinsamen Kriterien durch eine Kommission oder Jury ist aber möglich. Eine Teambildung nach rein organisatorischen Maßstäben kann zu Problemen führen.
- Verbindliche Metakommunikation bietet immer wieder eine Plattform für Austausch und Reflexion. Die Aufgabenverteilung und das Rollenverständnis in den Teams sollten zu verschiedenen Zeitpunkten in den Projekten thematisiert werden, um Konflikten vorzubeugen. Der kollegiale Austausch kann zum Auslöser für Folgeprojekte und eine Weiterführung der Themen im Musikunterricht werden.
- Supervisionen stellen eine sinnvolle Möglichkeit dar, um die Reflexion des Teams und der Projektarbeit anzuregen.
- Die Aufführung der entstandenen Kompositionen an besonderen (außerschulischen) Orten erhöht die Motivation für die SchülerInnen und bietet einen Erfahrungsraum, der nachhaltig im Gedächtnis bleiben kann.
- Als wünschenswert wird eine Informationsbroschüre für potenzielle Förderer und Ausrichter solcher Kompositionsprojekte erachtet.

In der Interviewanalyse wurde deutlich, dass die Qualitätsentwicklung in Kompositionsprojekten eng gekoppelt ist an ein Verständnis ständiger Weiterentwicklung der Projektarbeit, das sich auf verschiedenen Ebenen zeigt.

- Themen und Inhalte werden durch die Reflexion vergangener Projekte an die aktuelle Situation, die Gruppen und Umstände angepasst.
- Durch eine immer wieder neue Mischung der Teams wird verhindert, dass sich starre Verhaltensmuster bilden. Teamer mit viel Erfahrung können als Mentoren für erstmalige TeilnehmerInnen wirken.
- LehrerInnen können Berührungängste mit zeitgenössischer Musik abbauen und eventuell in diesem Bereich bestehende Defizite in der Ausbildung ausgleichen. Die Arbeit in Teams ermöglicht einen neuen Blick auf Unterricht, kann Impulse geben und Routinen aufbrechen.
- Eine wiederholte Teilnahme an Kompositionsprojekten ermöglicht auch den außerschulischen KünstlerInnen einen Kompetenzzuwachs für den Umgang mit der Zielgruppe.
- Dessen ungeachtet sollte allerdings dringend auch in der Ausbildung der angehenden MusikerInnen und KomponistInnen auf die veränderten Anforderungen und Möglichkeiten ihrer Arbeitswelt reagiert werden: eigene Studiengänge der Kompositionspädagogik oder entsprechende Module in den künstlerischen Studiengängen sind für einen Kompetenzaufbau notwendig.

## LITERATURVERZEICHNIS

- AUSLÄNDER, P. 2003. *Experimentelles Musik- und Tanztheater (in der schulmusikalischen Praxis und in der kulturellen Jugendarbeit). Übungen, Spiele, Improvisationen, Stücke*. Vlotho: Arbeitsgemeinschaft Musik – Szene – Spiel OWL. e.V.
- BECK, J. 2007. *Vermittlungsansätze für zeitgenössische Musik am Beispiel dreier Kompositionsprojekte im außerschulischen Bereich*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Hildesheim.
- BOGNER, A, B. LITTIG und W. MENZ. 2005. *Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft.

- BURNARD, P. 2006. „Understanding children’s meaning-making as composers“. In *Musical Creativity. Multidisciplinary Research in Theory and Practice*, herausgegeben von Irène Deliège und Geraint A. Wiggins. East Sussex: Psychology Press. 110–133.
- CORBIN, J. und A. STRAUSS. 1996. *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- DICKMANN, Andreas. 2007. *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek: Rowohlt Verlag. Erw. Neuauflage.
- FLICK, U. 2007. *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek: Rowohlt Verlag. Erw. Neuauflage.
- GERMANN, S. 2006. *Zukunftsmodell Konzertpädagogik. Eine Studie zur Begegnung von Schulen und Sinfonieorchestern*. Saarbrücken: Pfau Verlag.
- GLASER, B. und A. STRAUSS. 1967. *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- GUILFORD, Joy Paul. 1968. „Creativity“. In *Intelligence, Creativity and their Educational Implications*. The British Printing Corporation. 77–96. Zuerst veröffentlicht in *American Psychologist*. 1950. 5: 444–454.
- HEDGES, A. 2000. *Arts based Projects in Schools: Achievements and Constraints. Report on a qualitative study*. Unveröffentlichtes Manuskript. Children’s Music Workshop.
- HELMS, S., R. SCHNEIDER UND R. WEBER. 2005. *Lexikon der Musikpädagogik Neuausgabe*. Kassel: Gustav Bosse Verlag.
- HICKEY, M und S. D. LIPSCOMB. 2006. „How different is good? How good is different? The assessment of children’s creative musical thinking“. In *Musical Creativity. Multidisciplinary Research in Theory and Practice*, herausgegeben von Irène Deliège und Geraint A. Wiggins. New York: Psychology Press. 97–110.
- KRAMER, R. 1997. „Musik erfinden“. In *Handbuch des Musikunterrichts*. Band 2 Sekundarstufe I, herausgegeben von Siegmund Helms, Reinhard Schneider und Rudolf Weber. Kassel: Gustav Bosse Verlag. 335–363.
- LONDON SINFONIETTA. 2011. *Resource Packs*. <http://www.londonsinfonietta.org.uk/resources>. Letzter Zugriff am 27. Februar 2011.

- MAST, Chr. und C. MILLIKEN. 2008. *Zukunft@BPhil. Die Education-Projekte der Berliner Philharmoniker*. Mainz: Schott Verlag.
- MERTENS, G. 2010. „Kulturorchester, Rundfunkensembles und Opernchöre“. In Deutscher Musikrat (Hg.), Deutsches Musikinformationszentrum. [http://sub1.dov.org/tl\\_files/pdf/Infos%20&%20Publikationen/DOV\\_Orchesterlandschaft.pdf](http://sub1.dov.org/tl_files/pdf/Infos%20&%20Publikationen/DOV_Orchesterlandschaft.pdf). Letzter Zugriff am 16. Mai 2011.
- MEYER-DENKMANN, G. 1972. *Struktur und Praxis Neuer Musik im Unterricht*. rote reihe 43. Wien: Universal Edition.
- MUTHSPIEL-PAYER, H. 1999. *KLANGNETZE – Drei Jahre Projektarbeit in einer Integrationsklasse*. Unveröffentlichtes Manuskript, Wien.
- NIMCZIK, O. 1997. „Erfinden von Musik“. In *Handbuch des Musikunterrichts*. Band 3 Sekundarstufe II, herausgegeben von Siegmund Helms, Reinhard Schneider und Rudolf Weber. Kassel: Gustav Bosse Verlag. 169–189.
- PAYNTER, J und P. ASHTON. 1970. *Sound and Silence: Classroom Projects in Creative Music*. London: Cambridge University Press.
- SCHATT, P. W. 2009. *Unser Faust – meet the composer: Ein Kompositionsprojekt an Essener Schulen. Bericht – Evaluation – Dokumentation*. Regensburg: ConBrio.
- SCHMITT, R. 1997. „Musik erfinden“. In *Handbuch des Musikunterrichts*. Band 1 Primarstufe, herausgegeben von Siegmund Helms, Reinhard Schneider und Rudolf Weber. Kassel: Gustav Bosse Verlag. 187–236.
- SCHNEIDER, H., C. BÖSZE und B. STANGL. 2000. *Klangnetze. Ein Versuch, die Wirklichkeit mit den Ohren zu erfinden*, Wien: Pfau Verlag.
- SCHNEIDER, H. 2000. *Lose Anweisungen für klare Klangkonstellationen. Musiken und musikalische Phänomene des 20. Jahrhunderts: ihre Bedeutung für die Musikpädagogik*. Wien: Pfau Verlag.
- SCHLOHTFELDT, M. 2009. *Komponieren im Unterricht*. Folkwang Studien Band 9. Herausgegeben von Stefan Orgass und Horst Weber. Hildesheim: Olms Verlag.
- SCHWABE, M. 1992. *Musik spielend erfinden*. Kassel: Bärenreiter Verlag.
- SCHUBERT, C., G. BENDZUCK. 2005. „Ungenutzte Synergieeffekte. Musikvermittler und Konzertpädagogen: Gut vernetzt oder Einzelkämpfertum?“. In *Das Orchester*, Heft 10/2005. 8–14.



- STILLER, B., C. WIMMER und E. K. SCHNEIDER. 2002. *Spielräume Musikvermittlung – Konzerte für Kinder*. Regensburg: ConBrio Verlag.
- TAFURI, J. 2006. „Processes and teaching strategies in musical improvisation with children“. In *Musical Creativity. Multidisciplinary Research in Theory and Practice*, herausgegeben von Irène Deliège und Geraint A. Wiggins. East Sussex: Psychology Press. 334–357.

---

Julia Wieneke

Carl von Ossietzky Universität

Institut für Musik

Ammerländer Heerstr. 114-118

D-26129 Oldenburg

E-Mail: [julia.wieneke@uni-oldenburg.de](mailto:julia.wieneke@uni-oldenburg.de)

JULIA WIENEKE

## **Learning Music Through Composing.**

### **A Qualitative Study of Art Projects in Schools**

#### SUMMARY

Whereas British orchestras and musicians have witnessed a long tradition of arts projects in schools, in Germany these kinds of classroom activities in co-operation with artists have developed rapidly only during the last five years. This explorative study aims at looking at the specific factors that constitute such projects by interviewing a sample of different experts in that field, in order to establish an exemplary model for similar future projects. The nine guided interviews were lead with teachers, composers, musicians and university professors from different parts of Germany. All of the interviewees are renowned personalities with abundant expert knowledge of arts projects. The audio material was recorded and transcribed using f4 and MAXQDA: all texts were completely coded using open coding and in-vivo-codes. At the end of the analyzing process, all codes were grouped into four main categories. These categories were identified as framework and processes of art projects, their legitimization for education and as the experts' suggestions for the promotion of quality.

A closer look at the experts' statements regarding the parameters/frameworks leads to seven pivotal factors for a model regarding the *organizational framework* of school projects with composers and musicians teaching in teams. These factors were identified as time, finances, cooperation, organization, building of teams, public sphere and Meta communication.

A second model in this paper looks at the *courses of events and processes* during projects, which include three main phases: that of development, execution and conclusion. During the development stadium, a phase of initiative and choice of topic, a phase of choosing participants, of preparation and the ongoing process of meta-communication could be distinguished. The process of execution is divided into an introductory phase, the gathering, choosing and structuring of material, and a stage of rehearsal/correction. Public presentation of composed pieces and their evaluation induce the stage of conclusion for the projects.

Both models include essential and comprehensive characteristics of art projects as identified by the experts. Justifications for art projects in school could

be specified as *music learning objectives*, such as auditory and aesthetic perception, contemporary music and production; but the experts also affirmed the importance of non-musical experiences. In order to gather information of the *promotion of quality* in art projects, interviewees were first asked about necessary skills of different partners in the teams, namely the teachers, musicians and composers. Their answers were grouped into the following categories: principles of teaching, musical and personal skills. The experts saw hindrances for the success of art projects along similar lines. However poor organizational framework also played an important role in the interview passages. Criteria for success were analyzed according to the seven factors of the structural model; additionally, they followed the line of the processes (second model) in projects.

Factors of quality in art projects with composers and musicians can be defined at last through the interpretation of the key aspects from the four main categories. The evolving indications can then be lead back into the field, but they also open up possibilities for further research of art projects in cooperation with schools and musicians.

The factors of quality firstly concern a supportive organizational framework, since this is stressed in almost all interviews.

- An adequate and long ranging financial funding eases the time consuming development and execution and leads to sustainable cooperation.
- Discharging the educational teams of administrative duties will give them a greater scope for their core task in classrooms.
- Careful planning and clarification of topics in the developmental stage may reduce problems later in the processes.
- Participation in arts projects should be made possible for students of all ages and abilities. Calls for bids should take this into account.
- The time frame for projects should not fall short of eight double periods. From the experts' perspective a scope between ten and twenty double periods was considered to be ideal.
- Team building should be regarded with time and consideration. It would be advisable to start with a kick-off event, where all teamers get to know each other and are able to choose their future team partners. It is also possible to let a jury choose the teams according to content-related criteria. Building teams only for organizational reasons may lead to conflicts in the future.

- Mandatory meetings for Meta communication will give room for reflection and exchange. The distribution of tasks and the understanding of each team member's role should be discussed at various times during the projects to prevent deeper conflicts. Cooperative exchange can lead to further projects and an inclusion of topics into music lessons.
- Supervision and mentoring are helpful measures to stimulate reflection within the team and their work.
- Performing the students' compositions beyond school premises will heighten their motivation and allow for a long lasting experience.
- An information booklet for potential sponsors of art projects would be of great value.

In the process of analyzing the data it became clear that the promotion of quality in art projects is closely connected to an understanding of their perpetual development.

- Topics of projects will be better adjusted to the current situation; the students and the overall conditions if a reflection of past experiences has taken place.
- By mixing teams anew, the establishment of rigid behavioral patterns can be avoided. Participants with more experience can team up with those being new to the subject.
- Teachers can lose their potential reservations towards contemporary music and build up new skills in this area. Working in teams allows for a fresh view on teaching, gives new impulses and breaks teaching habits.
- A repeated participation in art projects enables composers and musicians to build up skills too.
- It is highly desirable to adjust college education of musicians and composers to the changing work fields and the evolving possibilities. Separate courses of study or corresponding modules in artistic courses are urgently required for the development of sufficient skills.